



Ивана Д. Ђерић¹,
Душица М. Малинић, Јасмина П. Шефер
Институт за педагошка истраживања, Београд

Оригинални
научни рад

Како унапредити процес иновирања школске праксе²

Резиме: Више се не воде расправе о томе да ли су појединачне промене у области образовања, већ које врсте промена су неопходне и на који начин могу да се одрже у будућности. Стручњаци истичу да је мотивација један од најважнијих чинилаца који утиче на примену, одржавање и ширење иновација током дуже периода. Теорија самодејтерминације сујерише да би требало одговорити на базичне људске потребе током иновирања школске праксе, као и да се одређеним подстицајима развијају унутрашња мотивација и/или аутономни облици мотивације. Циљ ове студије случаја је био да се утврде кључни подстицаји за развијање и одржавање мотивације и унапређивање знања и вештина наставника и истраживача у процесу иновирања праксе у школи. Подаци су прикупљени применом структуриране интервјуа са шеснаест истраживача који су релевантно, током једне школске године, учествовали у иновирању праксе у одредној школи. Подаци су кодирани и анализирани на индуктивно тематски начин, а налази су интерпретирани у контексту теорије самодејтерминације. У наредивима учесника доминирају три теме: (1) Примена колективних и индивидуалних подстицаја током иновативних пројеката; (2) Посвећивање пажње припреми и реализацији иновативних пројеката; (3) Развој и професионално учење образовних актера током реализације иновативних пројеката. У закључцима је потврђена теоријска релевантност како је потребно да се одговори на потребе актера за аутономијом, компетенцијом и повезивањем током иновирања школске праксе. Изнео је неколико сујерија о начинима мотивисања актера за припрему и реализацију иновативних пројеката, као и за одржавање новина у школи.

Кључне речи: теорија самодејтерминације, иновирање праксе, кључни подстицаји, истраживачи, наставници, школа.

¹ ivana.brestiv@gmail.com

² Чланак представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2010–2017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Copyright © 2017 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Увођење, примена и одрживост новина представљају највећи изазов у процесу мењања образовноваспитне праксе (Stevens, 2014; Day, 1999; Fullan, 2007; Snoek, 2003). Емпиријске студије које су се бавиле увођењем иновација у школу и њиховим одржавањем најчешће су проучавале: природу и флукуацију мотивације наставника (Könings et al., 2006; Van Eekelen, 2005; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010; Šefer, 2015a; Šefer, 2015b), одсуство или недовољну партиципацију наставника у тим процесима (Korthagen, 2008), ставове, знања и вештине наставника (Van Eekelen et al., 2006), типове наставника у иновативним процесима (Bitan-Friedlander et al., 2004), као и врсте стручне и психолошке подршке наставницима да мењају праксу током дужег периода (Le Fevre & Richardson, 2004). Примена и одрживост иновација у пракси зависи, такође, и од тога: (а) колико актери вреднују одређене стратегије које би требало да имплементирају; (б) колико очекују да ће бити успешни у том процесу и (в) које личне користи опажају од имплементације одређених новина (Abrami et al., 2009). Од свега наведеног, стручњаци ипак сматрају да је мотивација актера једна од најважнијих компоненти иновативних процеса коју би требало проучавати (Könings et al., 2006; Van Eekelen, 2005; Šefer, 2015a; Šefer, 2015b). Мотивација је подједнако важна кад је реч о примени, одржавању и ширењу иновација током дужег периода (Mladenović, 1989; Kohler, Boissonnade & Giglio, 2015; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010), о чему говоре и представници теорије самодетерминације (Deci & Ryan, 1985).

Мотивација из угла теорије самодетерминације

У теорији самодетерминације појам мотивација је представљен на *континууму* на којем су смештени њени различити типови. Од амо-

тивације, ка екстерној мотивацији, која је уједно најмање аутономна, надаље ка интројектованој, затим оној која је заснована на идентификацији, и на крају, интегрисаној мотивацији као најаутономнијем облику спољашње мотивације. Унутрашња мотивација представља аутономни облик мотивације, док је интегрисана мотивација најаутономнији облик спољашње мотивације. Емпиријске студије су потврдиле хипотезу да спољашња мотивација може да варира у погледу степена аутономности (Ryan & Connell, 1989; Koestner et al., 1984; Ryan, 1982). Прецизније, разлику између ових типова мотивације одређује доживљај аутономије појединца у регулисању сопственог понашања. Није нужно да се неки облик понашања интернализује датим редоследом као што је описано у континууму, међутим, да би неко понашање имало већи степен аутономије и да би се одржало, неопходно је да се подстакне процес интернализације (Ryan & Deci, 2002). Посредством овог процеса, понашање које је првобитно подстакнуто спољашњим подстицајима може да се трансформише у понашање које је подстакнуто аутономнијим облицима спољашње мотивације, а процесом интеграције се ови интернализовани облици понашања асимилију са личношћу (Deci et al., 1996). Другим речима, понашања која су у почетку била покренута спољним утицајем могу бити интернализована и интегрисана у личност тако да постају израз сопствене воље и лични избор. Новијим студијама о аутономној мотивацији се сугерише да наставници који опажају практичност и корисност иновативних пројеката изражавају већу спремност да у њима активно учествују и да преузимају иницијативу приликом имплементирања иновација у будућности (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gorozidis & Papaioannou, 2016). То би значило да наставници сматрају да је то за њих лично корисно и важно, те иновирање наставе не доживљавају као притисак, већ као лични избор (тип идентификоване мотивације). Такође, установљено је да

су интегрисана мотивација и мотивација заснована на идентификацији високо повезане са ставовима наставника који подржавају истрајност у примени иновација (Lam et al., 2010).

Теорија самодетерминације такође заступа идеју да су потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу са другима есенцијалне и универзалне без обзира на узраст, пол и културу (Deci & Ryan, 1985). Потреба за аутономијом подразумева да особа буде иницијатор акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом. У том случају, особа има доживљај да је покретач сопствених понашања, да успоставља контролу над начинима обављања активности и њеним исходима, као и да има могућност слободног избора од понуђених могућности. Кад особа своје понашање усклади са сопственим мотивима, вредностима и жељама, постигнута је већа аутономија понашања. Потреба за компетентношћу односи се на то да је особа ефикасна у свом окружењу, односно да на квалитетан начин обавља активности. Осећај компетентности утиче на мотивацију за обављање одређене активности, док искуство и доживљај некомпетентности подрива мотивацију. У том случају, особа неће желети да обавља ту активност, јер се осећа некомпетентном. Трећа базична потреба је потреба за повезаношћу која подразумева тежњу да се ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију са другима у различитим животним и радним ситуацијама.

Када се задовоље базичне потребе актера током учешћа у иновативним процесима, онда се развија и подстиче унутрашња и аутономна мотивација за применом и одржавањем новина, као и за њихово напредовање у погледу знања и вештина (Assor, 2009; Ryan & Deci, 2002; Korthagen, 2008; Noordewier et al., 2009). Такође, показало се да су наставници спремнији да дугорочно примењују иновативне методе и облике рада у настави ако су креатори иновативних

пројеката задовољавали ове потребе током процеса увођења и одржавања иновација (Lam et al., 2010). Дакле, када се подстиче задовољавање базичних потреба, мотива и циљева, онда појединци настоје да на аутентичан начин учествују у иновирању праксе у школи, мотивација је квалитетнија, а студије показују да је и продуктивност већа.

У теорији самодетерминације истиче се да квалитет мотивације зависи од тога да ли радно окружење и претпостављени подржавају аутономно понашање запослених (Gagne & Deci, 2005), што се односи и на област просвете (Palletieri et al., 2002; Roth et al., 2007). Студије указују да аутономно подржавајуће понашање појачава доживљај компетентности, повезаности и аутономије, а то у већој мери резултира задовољством у послу, бољим исходима рада и бољем прихватању промена (Baard et al., 2004; Deci et al., 1991; Gagne & Deci, 2005; Ilardi et al., 1993). У просветној пракси подржавање аутономног понашања подразумева да наставници имају доживљај да су уважене њихове индивидуалне карактеристике; да се подстиче њихова иницијатива, идеје и перспективе; да им се нуди могућност избора и доношења одлука; да учествују у изазовним активностима професионалног учења у сарадњи са колегама; као и да се подстиче атмосфера међусобног уважавања, бриге и блискости у процесима увођења и одржавања иновација (Assor, 2009; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gorozidis & Papaioannou, 2016; Korthagen, 2008; Noordewier et al., 2009).

Теорија самодетерминације и докази емпиријских студија који се на њу ослањају сугеришу да би требало одговорити на базичне потребе актера током учешћа у иновативним пројектима, као и одређеним подстицајима развити унутрашњу и/или аутономне облике мотивације током увођења и одржавања новина (на пример, подстицање доживљаја „власништва“ над променама, опажање примењивости уведенних про-

мена, усклађеност личних циљева са променама које се уводе и слично). Питање мотивације у раду анализирамо примењујући квалитативну методологију како бисмо дубље сагледали искуства оних који учествују у примени и одржавању новина у школи. Истраживачи који су учествовали у иновативном пројекту дали су одговор на питање какви су подстицаји потребни наставницима и истраживачима приликом иновирања праксе у школи.

Методологија истраживања

Контекст пројекта. Квалитативна студија случаја коју представљамо у овом раду део је ширег научног пројекта (Šefer i sar., 2015; Šefer, Ševkušić, 2012; Šefer, Radišić, 2012 – концепти сарадње, иницијативе и стваралаштва) чији је циљ био да се наставници једне мање градске основне школе из Београда подстакну на иновирање праксе у школи, уз подршку истраживача из научноистраживачке установе. Интересантно је да се истовремено појављују друге студије у западним земљама које се темеље на сличним концептима и идејама о иновирању школске праксе (Kohler, Boissonnade & Giglio, 2015). У нашем пројекту, припремајући наставнике за увођење и примену новина, истраживачи су држали предавања, давали инструкције и водили радионице, помагали у превазилажењу дилема и тешкоћа са којима су се наставници суочавали, подстицали и пратили промене, снимали и бележили своја запажања. Истраживачи су били у улози едукатора на инструктивним обукама и фацилитатора промена у стручним већима наставника. Инструктивне обуке наставника у школи биле су посвећене стицању знања и вештина за примену шест одабраних метода и облика рада: групни сараднички рад, отворени задаци, креативна игра, истраживачки рад, критички дијалог у настави и ученички пројекти. Обуке су организоване шест пута у току године, а припремили

су их и водили истраживачи. Пројектом је било предвиђено да по завршетку сваке инструктивне обуке наставници примене стечена знања и вештине у пракси, а да потом истраживачи дискутују са колегама наставницима на стручним већима о различитим елементима те праксе. Стручна већа су представљала место рефлексije, дијалога, размене знања и искуства и темељила су се на сарадничком учењу између наставника и истраживача (Džinović, Đerić, 2012). И у другим иновативним пројектима организован је рад у малим радним групама, уз промовисање вршњачког „коучинга“ као концепта учења међу наставницима, што је, према мишљењу учесника, био веома ефикасан пут увођења новина (Korthagen, 2008).

Предмет и циљ истраживања. У овом раду предмет анализе су процене истраживача о различитим подстицајима потребним наставницима и истраживачима да иновирају праксу у школи. С обзиром на то да је недостатак мотивације кључних актера васпитнообразовног процеса значајан фактор неуспешног увођења и одржавања иновација у школи (Van Eekelen, 2005; Van Eekelen et al., 2006; Villegas-Reimers, 2003; Shulman & Shulman, 2004; Šefer, 2015a; Šefer, 2015b), циљ ове студије је био да се утврди, на основу претходног искуства истраживача, који су кључни подстицаји за развијање и одржавање мотивације и унапређивање знања и вештина током процеса иновирања праксе. Пошло се од тога да је искуство истраживача из огледа драгоцен извор информација који може бити од помоћи актерима у разумевању, прихватању и одржавању уведених промена током дужег временског периода.

Узорак. У овој студији случаја учествовало је шеснаест истраживача запослених у научноистраживачкој установи која се бави проучавањем процеса образовања и васпитања деце на различитим нивоима школовања. Сви истраживачи су током једне школске године учествовали

у иновирању праксе у огледној школи. Учесници истраживања у просеку су имали између тридесет и четрдесет година. Већина учесника истраживања је женског пола. Такође, већина има богато искуство у раду са наставницима током реализације акредитованих програма стручног усавршавања наставника.

Начин прикупљања и обраде података. Руководилац пројекта прикупио је податке од истраживача путем вођеног структурираног интервјуа током школске 2013/2014. године, након увођења иновација у огледну школу. Анализирани су наративи који су забележени у припремљене протоколе. Обрада поменутих ква-

литативних података обављена је коришћењем индуктивне тематске анализе која је послужила као метод за препознавање и анализу образаца и тема у наративима (Elo & Kyngäs, 2008). Обрада података је изведена на следећи начин: (1) читање и организација сирових података; (2) креирање категорија и (3) обједињавање категорија у теме које имају заједничко значење. Уважавајући принципе индуктивне тематске анализе, категорије и теме нису биле унапред припремљене, већ су представљале резултат увида у податке. Илустрација процеса кодирања представљена је у Табели 1.

Табела 1. Пример начина кодирања података.

Наратив	Категорија	Тема
...Индивидуализовати рад према ономе шта наставницима одговара од наше понуде (шта им је корисно)...	Уважавање индивидуалних потреба и карактеристика	Примена спољашњих и индивидуалних подстицаја током иновирања праксе
...Радити са мотивисаним...		
...Хватити се за њихове импулсе, ослањање на њихове могућности...		

Резултати

Идентификовано је девет категорија одговора, а категорије су интегрисане у три теме према критеријуму заједничког значења (Табела 2), које описују кључне подстицаје који покрећу истраживаче и наставнике да иновирају праксу у школи, одрже промене током дужег времена и у том процесу уче. Теме су:

1. Примена спољашњих и индивидуалних подстицаја током иновативних пројеката.
2. Посвећивање пажње припреми и реализацији иновативних пројеката.
3. Развој и професионално учење актера током реализације иновативних пројеката.

Примена спољашњих и индивидуалних подстицаја током иновативних пројеката.

Ова тема је обухватила три категорије одговора: (1) вредновање учешћа истраживача у иновативним пројектима, (2) материјални и нематеријални подстицаји, (3) уважавање индивидуалних потреба и карактеристика. У оквиру прве категорије одговора истраживачи указују на потребу да систем препозна и вреднује њихово учешће у припреми и реализацији иновативних пројеката у школи, односно да се њихов научни рад, чији је циљ увођење и испитивање иновација на терену, додатно вреднује. Друга категорија садржи одговоре који се тичу обезбеђивања материјалних и нематеријалних подстицаја током учешћа у иновативним пројектима у школи. Присутни су предлози о финансијском награђи-

Табела 2. Категорије и теме из индуктивне тематске анализе.

Тема	Назив категорије
1. Примена спољашњих и индивидуалних подстицаја током иновативних пројеката	Вредновање учешћа истраживача у иновативним пројектима
	Материјални и нематеријални подстицаји
	Уважавање индивидуалних потреба и карактеристика
2. Посвећивање пажње припреми и реализацији иновативних пројеката	Стручна и фасилитаторска подршка наставницима
	Боља и дужа припрема истраживача
	Већа партиципативност наставника и истраживача
3. Развој и професионално учење актера током реализације иновативних пројеката	Обука истраживача за иновирање праксе у школи
	Обука наставника за иновирање праксе у школи
	Учење кроз сарадњу и размену са другима

вању наставника, јавној похвали, промовисању и истицању њиховог успеха, труда и личног напредовања током процеса иновирања рада наставника (на пример, објављивање угледних часова). Трећа категорија садржи одговоре који се односе на уважавање индивидуалних особности наставника и истраживача, њихових очекивања, могућности и потреба током иновирања праксе наставника. Пројектне активности треба прилагођавати формату и темпу рада наставника у школи (да се са неким наставницима ради индивидуално, а са неким да се ради у мањим групама), уз могућност да наставници бирају оно што је за њих лично релевантно и корисно у пројекту.

Посвећивање пажње припреми и реализацији иновативних пројеката. Ова тема обухвата следеће категорије одговора: (1) стручна и фасилитаторска подршка наставницима; (2) боља и дужа припрема истраживача; (3) већа партиципативност наставника и истраживача. У првој категорији се налазе одговори који упућују на важност фасилитаторске подршке истраживача наставницима током иновирања праксе у школи. Истраживачи као фасилитатори би морали да обезбеде континуирану социоемоционалну и когнитивну подршку наставницима и стручној

служби у школи. Подршка се такође односи на обезбеђивање корисних материјала, обилазак часова, пружање квалитетне повратне информације и супервизијско праћење самог процеса иновирања праксе у школи. Другом категоријом одговора сугерише се да је потребна боља и дужа припрема истраживача пре и током реализације пројекта у школи. Истраживачи препознају да је потребно: (а) интензивније преговарање о садржају и методологији пројекта са својим колегама у његовим почетним фазама (на пример, пилотирање пројекта); (б) боља организација времена и динамика рада током пројектних активности; (в) континуирано учешће у пројектним активностима; (г) подстицање одговорног понашања према пројектним обавезама; (д) обезбеђивање финансијских средстава за материјале и опрему који ће бити коришћени током иновирања праксе (на пример, камере, картице, штампачи); (е) појачавање везе између школе и истраживачке институције. И на крају, трећа категорија обухвата одговоре истраживача о томе да је важно да наставници партиципирају у планирању иновација, да имају право на слободу избора у односу на садржај и активности који се нуде у иновационом пројекту. Такође, и за истраживаче је важно да се обезбеди већа парти-

ципативност, развијање осећања „власништва“ над пројектом, јасно делегирање обавеза и одговорности у пројектним активностима.

Развој и професионално учење актера током реализације иновативних пројеката. Овом темом су биле обухваћене следеће категорије одговора испитаника: (1) обука истраживача за иновирање праксе у школи; (2) обука наставника за иновирање праксе у школи; (3) учење кроз сарадњу и размену са другима. Одговори из прве категорије односе се на: (а) развијање фацилитаторских и менторских знања и вештина истраживача и (б) стицање искуства у припреми и реализацији акционих и примењених истраживања у школи. Прецизније, истраживачи треба да науче како да воде наставнике кроз иновативни процес и да у том процесу „извуку“ максимум из наставника. Указују да је потребно да истраживачи учествују у активностима које доприносе превазилажењу социоемоционалних баријера за укључивање и рад током иновирања праксе у школи (на пример, савладавање треме, релаксирање, тимски рад између истраживача). У другој категорији сврстани су одговори који указују на то да је наставницима потребна дужа и детаљнија обука која им оставља простора да се постепено припреме за сваку изучавану тему у пројекту, као и да се после обуке врши кратка евалуација онога што су научили. Истраживачи су препознали значај континуиране сарадње наставника међусобно и са другим актерима током увођења и реализације новина у школи (трећа категорија). Сматрају да је размена искустава о иновацијама могућа кроз: посете часова колега анализу примера огледних и угледних часова и примера страних искустава, критичку анализу снимака серије часова, презентацију продуката добре праксе и стручне сусрете. У процесу иновирања праксе у школи неки истраживачи из студије наводе да је важно да се развија дугорочно поверење између свих актера кроз дружење и стручна путовања.

Анализа резултата и дискусија

Квалитет мотивације и учења актера, као што је наглашено, важан је проблем проучавања у студијама које се баве увођењем иновација у школску праксу и њиховим одржавањем (Ryan & Deci, 2002; Van Eekelen, 2005; Van Eekelen et al., 2006; Villegas-Reimers, 2003; Shulman & Shulman, 2004). Високо мотивисани наставници учествоваће радије у реформи образовања и, што је још важније, биће спремнији да имплементирају иновације у школској пракси (De Jesus & Lens, 2005). Емпиријске студије потврђују да је задовољавање универзалних и базичних психолошких потреба и развијање аутономне мотивације наставника од суштинског значаја за успех школских иновација (Assor, 2009; Korthagen, 2008; Lam et al., 2010; Noordewier et al., 2009; Ryan & Deci, 2002; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010).

Добијени налази у овом истраживању оправдавају полазно уверење аутора да су квалитативне студије о мотивацији и учењу учесника у иновативним процесима значајне из неколико разлога. Прво, пружају могућност да се аналитички сагледају лична искуства и перспективе учесника тог процеса. Друго, таква сазнања могу да се употребе за ефикасније планирање и реализацију будућих иновативних пројеката у школама. Треће, у литератури су се појавиле квалитативне и миксметодске студије које се баве управо проучавањем мотивације и ангажованости наставника током увођења и примене иновације у пракси (Van Eekelen et al., 2006; Gorozidis & Papaioannou, 2014). Налази у овој студији интерпретирани су у контексту кључних поставки теорије самодетерминације.

У овом истраживању се показало, из перспективе истраживача, да је потребно да сви актери у иновативним процесима искусе доживљај аутономије, компетентности и повезаности са другима, као и да се одређеним поступцима развија и подстиче мотивација за применом и

одржавањем новина и напредовањем у погледу знања и вештина.

Аутономија. Кад је у питању потреба за аутономијом, наши испитаници су сугерисали да је важно да актери бирају оно што им је релевантно и корисно, да буду питани и да преговарају о садржајима и методама рада, да се уважавају њихове индивидуалне перспективе, потребе и афинитети и да доносе одлуке током реализације пројеката у школи (на пример, категорије: „Уважавање индивидуалних потреба и карактеристика“ и „Већа партиципативност наставника и истраживача“). Друге студије, такође, наводе да су, на пример, наставници вољни да инвестирају више времена и напора примењујући нове идеје само ако имају доживљај корисности и вредности тих иновација (Assor, 2009). У студији која се бавила аутономном мотивацијом наставника током реализације два школска иновативна пројекта показало се колико је важно да наставници препознају релевантност и корисност садржаја пројекта, односно да је тај садржај истовремено повезан са њима лично и професионално, као и да имају слободу избора и доношења одлука током увођења новина у праксу (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010). Дакле, потребно је да интеракција наставника и истраживача/фацилитатора, током увођења иновација у наставу, буде прилагођена индивидуалним карактеристикама и потребама сваког наставника, јер постоји ризик да наставник неће напредовати у прилагођавању иновације постојећој пракси, и о томе се изјашњавају аутори других студија (Bitan-Friedlander et al., 2004). Уз то, тврди се да задовољавање потребе за аутономијом појачава спремност наставника да интернализују нове идеје и праксе током увођења промена у образовноваспитни процес (Assor, 2009; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gorozidis & Papaioannou, 2016), а отпори и одбијање наставника мање су испољени (Fullan, 2007).

Компетенција. Истраживачи из наше студије истакли су да континуирана обука актера, увежбавање и учење посматрањем рада других, као и опробавања у различитим ситуацијама представљају корисне начине да се стичу нова и ревидирају постојећа знања и искуства током увођења и реализације новина у огледној школи. Потреба актера за компетенцијом може се задовољити путем посредујућих искустава учења, посматрајући иновативне наставне моделе (Deglau & O'Sullivan, 2006), као и кроз колаборативно учење током трајања иновативних пројеката (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gorozidis & Papaioannou, 2016). Ови налази указују да фокус обуке наставника треба да буде на подстицању осећања њихове компетентности и доживљаја ефикасности током процеса учења и иновирања наставне праксе, што је у складу са теоријом базичних потреба (Ryan & Deci, 2002). Наиме, ови аутори наводе да људи природно трагају за оптималном стимулацијом, изазовним активностима и задацима како би добили потврду да су компетентни у професионалном контексту. На пример, наставници из огледне школе су истакли да их подстиче успех у раду са ученицима и мотивисаност ученика (Šefer, 2015a), што је у складу са поставкама теорије самодетерминације.

Истраживачи у нашој студији указују да је важно да се током иновирања праксе у школи примењују и одговарајући екстерни мотивациони поступци као што су награђивање, јавна похвала, промовисање и истицање успеха и труда и лично напредовање, што потврђују и наставници из огледне школе (Šefer, 2015a). У другим студијама се такође показало да ови мотивациони поступци позитивно утичу на квалитет мотивације наставника током иновирања образовноваспитне праксе (Cave & Mulloy, 2010; Ryan et al., 1983; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010). Истраживачи у нашој студији препознају да је давање подржавајућих повратних информација о имплементирању новине за све актере подсти-

цај за доживљај њихове компетентности, што је потврђено и у другим студијама (Cave & Mulloy, 2010; Deglau & O'Sullivan, 2006; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010).

Интеракија. Задовољавање потребе за повезаношћу подразумева подржавајућу интеракцију са особама у различитим животним и радним ситуацијама (Ryan & Deci, 2002). Подржавајуће социјално и радно окружење подстиче доживљај повезаности, блискости и сродности између актера, што нам саопштавају истраживачи у овој студији. Прецизније, наши испитаници указују да је потребно да се успоставља квалитетна интеракција са другима која подразумева сарадљивост, развијање дугорочног поверења између свих актера и пружање социоемоционалне подршке током иновирања праксе у школи. У оквиру радних група наставника током реализације иновативних пројеката у немачким школама (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010) констатовано је да је повезаност са другима позитивно утицала на аутономну мотивацију наставника, о чему сведоче и наши налази. Наша студија потврђује да подстицање колегијалности, развијање међусобног поверења и пружање подршке наставницима појачава њихову спремност да буду истрајнији током иновирања праксе, што је у складу и са другим студијама (Ishler et al., 1998; Lam et al., 2010).

Закључак

Првенствено, ова квалитативна студија указала је на значај проучавања перспектива истраживача о мотивацији свих актера (у овом истраживању наставника и истраживача) током припреме и реализације иновација у реалном школском контексту. Из перспективе истраживача, постоје три кључна подстицаја код наставника и код истраживача, који су важни за побољшање мотивације и унапређивање њихових знања и вештина током процеса иновирања праксе у шко-

ли: (1) *спољашњи* (на пример, награде, јавна похвала, промоција) и *индивидуални подстицаји* (на пример, уважавање индивидуалних потреба и карактеристика); (2) *адекватно планирање, припрема и реализација пројеката* (на пример, већа партиципативност образовних актера, стручна и фацилитаторска подршка) и (3) *развој и професионално учење наставника и истраживача* (на пример, путем хоризонталног учења). Истраживачи у овој студији саопштавају да су важни индивидуални подстицаји усмерени на потребе, афинитете и интересовања актера, као и спољашњи подстицаји у виду похвале, промоције и различитих облика награђивања које би требало да систем препознаје и примењује. Добит од иновирања праксе већа је уколико се остварује у професионалној размени са наставницима унутар школе и/или међусобно, што се сугерише у готово свим студијама о професионалном учењу запослених у школи. Нашим налазима се сугерише да је потребно да се негују унутрашњи потенцијали актера, личне вредности и аспирације, као и да се одговори на потребе актера за аутономијом, компетентношћу и повезивањем, јер је то од суштинског значаја за успех школских иновација.

Из ове квалитативне студије изведено је неколико сугестија за припрему, реализацију иновативних пројеката и одржавање новина у школи. Прво, приликом конципирања и реализације иновативних пројеката потребно је да се у систему регулишу спољашњи и индивидуални подстицаји који позитивно утичу на аутономну мотивацију актера да уводе и одржавају новине у наставној пракси. На пример, један од важних индивидуалних подстицаја јесте да се посаветују практичари шта је релевантно за наставну праксу, и то од припремне фазе пројекта до крајње реализације тог пројекта у школи. На овај начин мотивисани наставници успешније ће имплементирати образовне иновације (Goroizidis & Параіоанноу, 2014, 2016). Према нашем мишљењу, у овој ситуацији изазови су: (1) како ускладити лична интересовања наставника и интересовања и знања ис-

траживача који треба да им пружи подршку (она су заснована на научној оријентацији која није увек усаглашена са применом у пракси); (2) како координирати и интегрисати различите индивидуалне оријентације у заједнички систем како би се формирали колективни интерес и теоријска платформа на којој се заснива иновирање школе као институције, јер збир делова не чини увек и успех система као целине.

Истраживачи, такође, сматрају да спољашња поткрепљења као што су награде, јавна похвала и промовисање су пожељни подстицаји, али кад се примењују на начин подржавања аутономије актера. Проблем је што подстицаји ове врсте нису разрађени у постојећем школском систему. Друго, потребно је да се и истраживачима и наставницима у огледној школи понуди стручна и фасилитаторска подршка ради ефикаснијег имплементирања и одржавања планираних промена. У овом истраживању подршка је организована кроз рад стручних већа, као групе у оквиру које се учи, где фасилитатор кроз сарадњу одржава узајамну комуникацију, подржава честе размене идеја, решења и искустава током иновативних процеса (Deglau & O'Sullivan, 2006; Šefer, 2015a; Šefer, 2015b). Треће, важно је да се пажљивије планира и остварује сарадња између школа и научне заједнице у припреми и реализацији практичних истраживања и иновативних програма. Најјачи облик сарадње претпоставља активно учешће истраживача и наставника у процесу дизајна иновативног програма (Kensing & Blomberg, 1998), а тај дизајн претпоставља анализу потреба и могућности свих актера, генерисање заједничке визије промена, управљање пројектима и планирање

имплементације, као и увођење истраживача у практична знања и вештине у образовној пракси и наставника у дубље разумевање педагошке теорије и различитих искустава. Дакле, приликом конципирања иновативних пројеката потребно је да се структура и план рада пројеката базирају на уважавању и подстицању потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу, као и на развијању аутономне мотивације наставника посредством процеса интернализације (Assor, 2009) заједничких интереса свих актера у иновативном пројекту.

Највећа корист целокупног истраживања, у оквиру којег је и ова студија случаја сачињена, јесте у томе што задовољава критеријуме еколошке валидности (одвијала се у природном контексту у којем су наставници и истраживачи „трансформисали“ школску праксу и рефлектовали је из различитих углова), док је главно ограничење немогућност да се налази генерализују, што значи да би могли бити у неким аспектима и другачији у контексту друге школе. Упркос ограничењу, добијени резултати могу да се узимају у обзир приликом планирања и реализације истраживања сличног типа у другим контекстима, као и за припрему истраживања на већим узорцима. „Преносивост“ налаза квалитативних студија не одређују истраживачи, већ се налази могу користити у виду препорука за побољшање наставне праксе (Lincoln & Guba, 1985; према: Cave & Mulloy, 2010), па самим тим и за унапређивање процеса увођења, примене и одрживости новина у области образовања.

Литература

- Abrami, P. C., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*. 24 (2), 201–216.
- Assor, A. (2009). Enhancing teachers' motivation to apply humanist information technology innovations. *Policy Futures in Education*. 7 (6), 662–669.

- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). The relation of intrinsic need satisfaction to performance and wellbeing in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*. 34, 2045–2068.
- Bitan-Friedlandera, N., Dreyfusa, A. & Milgromb, Z. (2014). Types of „teachers in training“: The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*. 20, 607–619.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. 62(1), 107–115.
- Cave, A. & Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?. A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. 27 (4), 1–26.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Psychology Press.
- Deglau, D. & O'Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 25, 379–396.
- De Jesus, S. N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*. 54 (1), 119–134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, R. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 26 (3–4), 325–346.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. 8 (3), 165–183.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations for a former eastern bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27 (8), 930–952.
- Džinović, V., Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J. i Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo cooperation* (113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Edition). NY: Teacher College Press.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26, 331–362.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*. 39, 1–11.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*. 49, 46–58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*. 23 (21), 1789–1805.
- Ishler, A. L., Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1998). Long-term effectiveness of a statewide staff development program in cooperative learning. *Teaching and Teaching Education*. 14, 273–281.

- Kasser, T., Davey, J. & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*. 37, 175–187.
- Kensing, F. & Blomberg, J. (1998). Participatory design: Issues and concerns. *Computer Supported Cooperative Work*. 7, 167–185.
- Kohler, A., Boissonnade, R. & Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Inovacije u nastavi*. 28 (3), 116–129.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*. 52 (3), 233–248.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J. J. G. (2006). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*. 23 (6), 985–997.
- Korthagen, F. (2008). 'Quality from within' as the key to professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Lam, S.-f., Cheng, R. W.-y. & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*. 20 (6), 487–497.
- Le Fevre, D. & Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: the facilitator. *Teaching and Teacher Education*. 18, 483–500.
- Mladenović, S. (1989). Motivacija nastavnika za inovacijski rad. *Inovacije u nastavi*. 8 (4), 275–277.
- Noordewier, S., Korthagen, F. A. J. & Zwart, R. C. (2009). *Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture*. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*. 94, 186–196.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*. 99 (4), 761–774.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43, 450–461.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). The relationship of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45, 736–750.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In: Deci, E. L. and Ryan, R. M. (eds.). *Handbook of self-determination research* (3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. *Journal for Educational Research Online*. 2 (2), 34–54.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (2), 257–271.
- Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*. 26 (1), 9–19.

- Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do?. *Teaching and Teacher Education*. 20, 389–396.
- Šefer, J., Radišić, J. (prir.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Ševkušić, S. (prir.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristup obrazovanju – I deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2015a). Motivisanost nastavnika osnovne škole za promene u nastavi. *Nastava i vaspitanje*. 64 (2), 285–299. DOI:10.5937/nasvas1502285S.
- Šefer, J. (2015b). Inovativni rad nastavnika u Srbiji: podsticaji i prepreke na primeru pristupa „Trolist“. U: Lazarević, E., Stevanović, J. i Stanković, D. (ur.). *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (71–92). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so* (unpublished doctoral dissertation). The Netherlands: Maastricht University.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*. 22, 408–423.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Summary

There is no discussion anymore about whether changes are needed in the field of education, but what kinds of changes are necessary and how they can be sustained in the future. Experts point out that motivation is one of the most important factors that influences the application, sustainability and expansion of innovations over a longer period. The theory of self-determination suggests that basic human needs need to be addressed while innovating school practice and that certain incentives develop internal motivation and/or autonomous forms of motivation. The aim of this case study was to identify the key incentives for developing and maintaining motivation and improving the knowledge and skills of teachers and researchers in the process of innovating school practice. The data were collected by using a structured interview with sixteen researchers who previously, during one school year, had participated in the innovating practice in an experimental school. An inductive-thematic approach was used in coding and analyzing the data and the findings were interpreted in the context of the theory of self-determination. Three topics are predominant in the participants' narratives: (1) implementation of external and individual incentives in the course of innovation projects; (2) focusing on the preparation and realisation of innovation projects; (3) educational actors' development and professional learning in the course of the project realisation. The paper concludes with the confirmation of the theoretical assumption that the educational actors' needs for more autonomy, competence and cooperation in the process of innovating school practice have to be addressed. The paper also offers several suggestions for increasing the motivation of educational actors for the preparation and realisation of innovation projects, as well as for sustaining innovations in school practice.

Key words: theory of self-determination, innovating school practice, key incentives, researchers, teachers, school.